

## SAGGI

### Le avventure delle pizie nella civiltà dell'alfabeto

Angela Giallongo

Signorine o signore, sconosciute o d'eccezione, hanno un comune denominatore nella storia italiana dell'Ottocento e del Novecento: sono state e sono indiscusse pizie della civiltà dell'alfabeto.

Fra di loro, ci sono state figure straordinarie, controcorrente che non hanno seguito percorsi scontati ma che hanno cambiato qualcosa nella realtà scolastica del secolo appena trascorso. Un unico nome Maria Montessori che ha rivoluzionato la vita dell'educazione a livello mondiale.

Da quando la scuola ha costituito in Europa fin dalla seconda metà del Settecento un percorso obbligato ed è diventata lo strumento essenziale dell'alfabetizzazione, in un lungo processo non privo di durezza e di ambiguità, la presenza femminile appare via via sempre più incalzante e straordinaria nel quotidiano contributo dato nel XIX secolo agli asili dell'infanzia, alle attività scolastiche e all'istruzione popolare<sup>1</sup>. Nel 1895-96 si contavano già 32.554 maestre contro 22.000 maestri. Sono state le donne ad insegnare l'abc, l'aritmetica, il segno della croce, a facilitare l'apprendimento della storia, delle scienze, dell'italiano – creduto dalle generazioni dopo l'Unità una lingua straniera – a propagandare l'igiene e la pulizia in Comuni, privi dell'acqua e delle fognature, a guidare i primi esercizi della mano, dell'occhio e dell'orec-

<sup>1</sup> Sulle fasi attraversate dalle insegnanti nella vita scolastica italiana si veda fra altri importanti contributi di S. SOLDANI (*L'educazione delle donne all'indomani dell'Unità. Un problema a molte dimensioni*, in «Passato e Presente», 17, 1988, pp. 11-36; S. SOLDANI (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989), *Nascita della maestra elementare*, in *Fare gli Italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, 2 voll., a cura e con Introduzione (pp. 7-35) di S. SOLDANI, G. TURI, Bologna, Il Mulino, 1993, vol. I, pp. 67-130. Dopo gli anni '80 si sono intensificati gli studi in questa direzione, qualche esempio: I. PORCIANI (a cura di), *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Firenze, Il Sedicesimo, 1987, pp. 130-169; C. COVATO, *Una identità divisa. Diventare maestre in Italia tra Ottocento e Novecento*, Roma, Archivio G. Izzi, 1996; S. FRANCHINI *Elites ed educazione femminile nella costruzione del sistema di istruzione nazionale: i confini delle riforme*, in *Le Italie dei notabili: il punto della situazione*, Atti del Convegno di Pescara (5-8 marzo 1998), a cura di L. PONZIANI, n. 10-11, pp. 5-654; n. 10-11, pp. 129-147; *Donne e formazione nell'Italia unita: allieve, maestre e pedagogiste*, Milano, Franco Angeli, 2003; S. FRANCHINI, P. PUZZUOLI (a cura di), *Gli istituti femminili di educazione e di istruzione, 1861-1910*, Roma, Ministero per i beni e le attività culturali, 2005.

chio, a estendere il loro raggio d'azione oltre le pareti delle aule. Sono state queste pioniere, che hanno vissuto tutti i disagi di una società in transizione, ad abbracciare la professione dell'insegnamento primario con la convinzione di conquistare l'indipendenza in un contesto, che guastato dalla distinzione tra cultura alta e bassa, svalutava i territori da loro occupati, rendendo così poco credibile qualsiasi sforzo di trasformazione. La storia delle insegnanti è la storia della resistenza alla diversità di preparazione, di reclutamento e di stipendio rispetto ai colleghi maschi (le maestre venivano pagate nella prima metà del 900 meno dei bidelli), è la storia in Italia dell'impossibilità fino al 1946 a fare valere i propri diritti di cittadinanza storica, politica e culturale.

Ida Baccini (1850-1911) fa rivivere nei suoi ricordi la dolorosa sete d'indipendenza delle «tante maestrucce dell'italo regno», in cui «lo sviluppo della cultura femminile era pressoché odiato» fino al punto che una *signorina dedita agli studi* se desiderava scrivere sui giornali doveva firmarsi con uno pseudonimo maschile<sup>2</sup>.

Il crescente, ma non ancora diffuso, interesse per le autobiografie e per i romanzi, che raccontano la vita delle maestre, ha fatto scoprire accanto a nomi famosi, come quelli di Matilde Serao e di Ada Negri, anche una finora sconosciuta maestra aquilana, L. Bonanni (1907-2002), autrice di *Notarelle di vita scolastica*<sup>3</sup>. In questa realistica osservazione della vita quotidiana di paese si tocca con mano la solitudine della maestra e la perduta vivacità di bambine che crescendo si adattavano a sviluppare senso pratico e capacità organizzative in un clima di passività e di subordinazione.

La storia delle maestre è la storia dell'Italia provinciale, chiusa, arretrata e misogina; una storia fatta di tragedie, come quella della maestra Donati<sup>4</sup> costretta al suicidio.

Nell'Italia del secondo dopoguerra, la Bertoni Iovine faceva ancora i conti con gli ostacoli che impedivano la crescita di nuovi rapporti sociali tra i sessi e con i valori anacronistici presenti nella nascente scuola pubblica e democratica:

In pratica la sola professione nella quale la donna è stata accolta senza difficoltà è quella che si svolge nell'ambito della scuola, per il concetto assai largamente diffuso che l'attività educativa trovi una rispondenza naturale e istintiva nella stessa attitudine materna della donna. Per la stessa ragione il favore con cui si è accolta la donna nell'insegnamento si è sviluppato in ragione inversa al grado stesso dell'insegnamento: si è riservato alla donna, senza contrasti, il monopolio della scuola infantile, le si è fatto largo

<sup>2</sup> I. BACCINI, *La mia vita*, Milano, Unicopli, 2004, p. 121 e p. 138. Sull'autobiografia della Baccini cfr. *ivi*. L. CANTATORE, pp. 7 segg. Si veda anche G. BINI, *Romanzi e realtà di maestri e maestre*, in C. VIVANTI (a cura di), *Annali della storia d'Italia*, Torino, Einaudi, 1981, vol. IV, pp. 1197-1224.

<sup>3</sup> M.L. IORI, *Una maestra scrittrice*, in «Leggere donna», marzo-aprile 2005, p. 4.

<sup>4</sup> Cfr. F. GIANINI BELLOTTI, *Prima della quiete. Storia di Itala Donati*, Milano, Rizzoli, 2003.

posto nelle scuole elementari, e in seguito, nelle scuole medie inferiori: si è accettato invece con grande difficoltà nelle medie superiori e nelle università<sup>5</sup>.

Le osservazioni della Bertoni Jovine richiamano, negli anni del boom economico, alle ansie di una generazione sensibile alla ricerca di una via d'uscita e pronta a chiedersi se la presenza delle insegnanti nelle scuole, dalle materne alle medie inferiori, registrata nel 1965 con una percentuale del 70%, contenesse in sé i semi della trasformazione. A conferma dell'allarme della Bertoni Jovine sull'identificazione dell'indipendenza femminile con la libertà di lavorare la mattina fuori e il pomeriggio in casa, c'erano le reazioni dell'opinione pubblica. Ai sostenitori dell'uguaglianza il mestiere dell'insegnante esprimeva l'ideale della parità. All'opposto, gli oppositori sostenevano che le insegnanti non dovevano parlare dei diritti femminili in aula.

I giornali ritenevano innaturale che venisse imboccata una strada che rimetteva in discussione la gerarchia sessuale: «Epoca» il 3 ottobre del 1965 prediceva il crollo della società quando nella scuola venivano fatti discorsi che spingevano le ragazze a «trascurare il parrucchiere, la moda, gli istituti di bellezza e a rifiutare l'autorità paterna».

Decenni dopo, il fenomeno della femminilizzazione dell'insegnamento diventerà soprattutto in Italia una specie di vincolo istituzionale. Dai dati statistici emerge chiaramente che otto docenti su dieci sono donne. La percentuale in crescita, profetizzata dieci anni or sono, prolifera sul modello che si è configurato cinquant'anni fa con le stesse caratteristiche di distribuzione fra le tipologie del personale docente. Le cifre del 2007 attestano che nel viaggio infinito per la conquista della cattedra aumenta il numero del precariato femminile. Fra gli aspiranti insegnanti, tutti abilitati, e nel 60% dei casi anche vincitori di concorso, le donne superano l'85,1%<sup>6</sup>.

### 1. *Tre donne per ogni uomo o una donna ogni tre uomini?*

I dati ricavati, nel 1999, dal sistema informatico del Ministero della Pubblica Istruzione segnalavano che nella scuola il rapporto uomini-donne era inversamente proporzionale a quello degli altri settori statali, dove si contavano tre donne per ogni uomo contro una donna ogni tre uomini.

Infatti nel settore pubblico e in quello statale la presenza femminile ha presentato fino a dieci anni fa profili diversificati: nel primo caso era appena al di sopra del 40%, nel secondo scendeva addirittura al 25%. In altre parole, al di fuori della scuola, nell'organizzazione pubblica si registrava la presenza di due donne su tre uomini, mentre in quella statale si abbassava a una donna

<sup>5</sup> D. BERTONI JOVINE (a cura di), *Enciclopedia della donna*, Roma, Editori Riuniti, 1965, vol. II, pp. 244-245. Si veda anche T. TOMASI, *Dalla scuola normale al liceo magistrale*, in «Scuola e città», giugno-luglio 1965, pp. 425-430.

<sup>6</sup> R. MASCI, *Precari, scuole e graduatorie*, in «la Repubblica», 1 dicembre 2007, p. 10.

su ogni tre uomini. Infine, nella scuola la situazione si capovolgeva completamente, con il risultato che il rapporto era esattamente all'inverso: tre donne per ogni uomo<sup>7</sup>.

Gli indicatori utilizzati (la percentuale di donne, il rapporto uomini-donne, fasce d'età, l'anzianità di servizio, la classe di concorso, il trend delle cessazioni e del reclutamento) evidenziavano accanto alla massiccia presenza femminile nel sistema formativo, altre tendenze significative:

- l'insegnamento nella scuola dell'infanzia era affidato alle donne, che rappresentavano allora, come oggi, il caso più estremo, il 99,6%;
- la presenza delle insegnanti aumentava nel sistema scolastico di base, elementare e medio, e diminuiva progressivamente nella scuola secondaria superiore, in particolare negli istituti tecnici e professionali. La situazione si rispecchiava nelle classi di concorso: quelle umanistiche attraevano oltre l'80% delle docenti, mentre quelle scientifico-tecnologiche allestavano appena il 50%;
- nelle scuole secondarie di secondo grado;
- istituti e scuole magistrali, licei classici e scientifici) la *quota rosa* si attestava intorno al 70%;
- negli istituti professionali, tecnici, nei licei artistici e negli istituti d'arte le presenze maschili e femminili sostanzialmente si equivalevano;
- mentre, nei conservatori di musica e nelle accademie di belle arti, la situazione cambiava radicalmente a favore dei docenti maschi, che raggiungevano il 70% circa;
- la femminilizzazione della scuola presentava un profilo più basso nel meridione;
- infine veniva registrato un progressivo aumento delle presenze femminili nei ruoli di dirigenza scolastica della scuola di base e tendenzialmente della secondaria superiore.

Questo quadro affidabile e completo, di circa dieci anni fa, non solo evidenziava l'aumento del personale femminile nel settore scolastico ma prevedeva che tale incremento si sarebbe consolidato negli anni a venire. La previsione si è rivelata puntuale.

Stando ai dati della Corte dei Conti (Rendiconto generale dello Stato 2002) la presenza femminile ha continuato ad attestarsi nel corpo docente a circa l'82%, abbassandosi al 61% nel personale amministrativo, tecnico ed ausiliario, al 35% tra i dirigenti scolastici e al 19% nel personale educativo. I magistrati contabili hanno riscontrato forti differenze anche tra gli ordini di scuola: mentre in quella primaria la quasi totalità degli insegnanti era costituita da donne (oltre il 99% nella scuola dell'infanzia e il 95% in quella elementare),

<sup>7</sup> *Aspetti della femminilizzazione nel sistema scolastico. Una panoramica sul personale della scuola statale*, Indagine a cura del Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale del Personale e degli AA. GG. e Amm.vi – Div. XII, Sistema Informativo, Aprile 1999, Introduzione di N. Masini, p. 3.

nella scuola secondaria la percentuale scendeva al 75% nel primo grado e al 59% nel secondo grado.

Anche i dati relativi al 2003 rispecchiando le previsioni contenute nell'indagine del 1999, segnalano inoltre un preoccupante consolidamento del precariato: fra i 422.000 iscritti alle graduatorie permanenti, l'87% è costituito da donne, provenienti, con una percentuale del 25%, dal Sud con la speranza di avere più possibilità di impiego nelle graduatorie del Nord.

Lo studio del 2004 del MIUR<sup>8</sup> ha confermato attraverso l'analisi delle graduatorie permanenti che la femminilizzazione dell'insegnamento in Italia è la più alta di tutti i Paesi industrializzati.

Il problema allora non è soltanto quello di riflettere adeguatamente sull'atipicità della situazione italiana nel panorama internazionale, (caratterizzato dalla mancanza di docenti), ma anche quello di capire il suo inquinamento, causato dalla massiccia presenza di lavoro precario. In sintesi, la femminilizzazione dell'insegnamento, che riguarda la scuola dell'obbligo e la secondaria, corrisponde a un impiego part-time, a una sorta di «manovalanza». Il panorama cambia se si considera lo scenario dei dirigenti scolastici, presidi, direttori e degli ispettori. Tra elementari e medie, la dirigenza femminile ha sfiorato nel 2002 il 45% del totale. Ma più si sale e peggio è: nelle scuole secondarie si contano 22 donne per 100 presidi. Anche qui il rapporto è destinato a cambiare. Infine, i docenti più ricchi e in carriera del mondo accademico sono prevalentemente di sesso maschile, per non parlare dei rettori. In Italia le rettrici si contano sulle dita di una sola mano. Guardando comunque all'attuale declino del posto fisso, si può osservare che non è una novità per il corpo femminile docente.

## 2. Il peso della tradizione

Si ritorna, sotto questo aspetto, all'Ottocento e alla prima metà del Novecento, nei periodi in cui un consistente numero di istituttrici private, di maestre e di educatrici prive di posto fisso e di stipendi adeguati, non suscitava comunque particolari apprensioni. Per lungo tempo il lavoro delle maestre (tenuto conto della scarsa stima riservata all'istruzione primaria) è stato visto dalla nostra cultura come un'attività quasi servile, dettata dal bisogno istintivo di dedicarsi ai bambini. In altre parole, la figura della maestra veniva percepita come un sorprendente incrocio tra la suora di carità, l'infermiera e la madre. Anche oggi alla professionista sono richieste funzioni materne allineate con quelle della baby-sitter e dell'assistente sociale.

Con queste aspettative, la docenza femminile non ha mai goduto di grandi favori. Nonostante notevoli eccezioni: perché dimenticare gli ammirati colleghi per giovinette guidati da Saffo o la fama dell'intellettuale più famosa dell'antichità, Aspasia, della quale Socrate si era dichiarato nel *Menesseno*, suo

<sup>8</sup> Cfr. *Lavorare nella scuola*, a cura del Servizio per automazione informatica e l'innovazione tecnologica del MIUR, 2004.

discepolo (236b-c) o le altrettanto apprezzate iniziative educative avviate dalle rappresentanti delle corti francesi ed italiane dei secoli basso-medievali?

Se si potesse tracciare un diagramma storico del progressivo apprezzamento o svilimento dell'*ars docendi* al femminile, si potrebbero visualizzare i momenti in cui le curve si sono impennate e hanno raggiunto uno o più picchi o i momenti in cui si è manifestato il declino.

In questa ultima ipotesi, sarebbe allora più corretto parlare di femminizzazione del precariato docente in Italia come di un fenomeno vecchio di almeno due secoli. Ma ciò che davvero infastidisce è la mancata divulgazione degli studi che in ambito storico hanno evidenziato questo fenomeno come una caratteristica costante, a partire dall'unità d'Italia, della politica scolastica e del costume sociale del nostro paese. Guidate da questa consapevolezza diverse ricerche<sup>9</sup> hanno iniziato a esplorare le radici femminili della docenza primaria e ad interrogarsi sulle ragioni che hanno reso le maestre una sorta di corpo estraneo alle indagini storiografiche italiane. La ricerca di spiegazioni su questa disparità ha polarizzato l'attenzione su una serie di dinamiche e ha suscitato e continua a suscitare diversi interrogativi<sup>10</sup>.

Per esempio, il ruolo delle donne nella scuola e nell'educazione familiare è stato uno strumento di emancipazione che ha coinciso con l'emancipazione dal lavoro domestico? È stato un fattore promotore della dignità sociale femminile? Una fonte di diritti non solo economici, giuridici ma anche morali e culturali? Le idee femminili sull'educazione hanno innescato cambiamenti sociali e riforme collettive<sup>11</sup>? Oppure i tempi, i ritmi di lavoro hanno impedito al pensiero delle insegnanti e alla loro capacità innovativa di esprimersi, facendo credere all'immutabilità della natura del secondo sesso, incapace di auto-sovvertirsi? Eppure le rivendicazioni emancipazioniste del Settecento e altre istanze innovatrici dei secoli precedenti, avevano cominciato ad infrangere i divieti che inquadravano le modalità di apprendere e produrre conoscenze, secondo regole maschili.

La scrittrice di origine italiana, Christine de Pizan aveva intuito agli albori del Quattrocento che il riconoscimento dell'*ars docendi* femminile, strettamente collegato al principio d'istruire le bambine, avrebbe cambiato gli squilibrati rapporti sociali fra i sessi, allentato le tensioni tra uomini e donne e seminato le basi di una nuova civiltà. Nella *Città delle dame*, opera squisitamente pedagogica del 1405, istituiva un collegamento tra l'avvento delle «scienze delle donne», l'istruzione delle bambine e il ristabilimento della

<sup>9</sup> Per una panoramica sulle ricerche, si veda la nota 1. Tra i più recenti lavori cfr. in particolare di A. SANTONI RUGIU, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006.

<sup>10</sup> Il recente convegno nazionale di Piacenza, coordinato da S. Polenghi nel 2007, sul tema *Per una storia dell'educazione femminile in Italia tra 800 e 900*, ha esaminato le scuole e l'istruzione come uno dei percorsi principali dell'emancipazionismo femminile del nostro paese.

<sup>11</sup> Cfr. A. CAGNOLATI, T. PRONI, *Cambiare gli occhi al mondo intero. Donne nuove ed educazione nelle pagine de L'Alleanza (1906-1911)*, Milano, Unicopli, 2006.

dignità femminile. La legittimazione dei saperi femminili avrebbe ispirato l'uguaglianza tra i sessi. Ma il suo messaggio non ha mai raggiunto nel tempo né il centro della cultura alta né tanto meno la periferia di quella bassa. Per aver una idea dell'importanza del suo contributo si può leggere il seguente passo, in cui scrive che «un numero considerevole di scienze e tecniche importanti sono state scoperte grazie all'intelligenza e all'abilità delle donne, tanto nelle scienze pure, come è testimoniato dai libri, che nelle arti, e si esprimono in opere manuali e elaborate»<sup>12</sup>.

Non è quindi una sorpresa scoprire che in Europa oggi l'Italia si caratterizza come il paese in cui il tasso di presenze femminile, che raggiunge livelli massimi nella scuola d'infanzia (99,34%) e che aumenta costantemente nella scuola primaria e negli altri ordini scolastici, scende vertiginosamente nel settore delle professioni universitarie, ancora roccaforte maschile. Da un rapporto, presentato nel 2000 alla Commissione europea per la ricerca, è risultato che per ottenere promozioni pari a quelle di un ricercatore, una ricercatrice italiana deve essere 2,6 volte più brava. L'inchiesta<sup>13</sup>, agli albori del terzo millennio, evidenzia nei luoghi decisionali e negli apparati statali di ricerca scientifica lo sbarramento del soffitto di cristallo oltre il quale le donne non possono andare. Le donne pur essendo la maggior parte delle persone laureate non sono adeguatamente rappresentate né nella ricerca scientifica né in politica e nei consigli di amministrazione occupano posti di sottocomando.

La mancanza di condivisione delle responsabilità nel pubblico è proporzionale a quella privata.

Su queste contraddittorie caratteristiche ormai istituzionali della realtà scolastica e universitaria italiana bisogna riflettere, chiedendosi innanzi tutto se contano le eccezioni o le cifre.

### 3. «Ah, le maestre, ah, le professoressa, ah, le donne...». Luoghi comuni sulla scuola

Lo spregevole film *Pierino contro tutti* registrò nel 1981 un record di incassi in poco più di un mese. Un adulto travestito da ragazzaccio scatenato, svogliato, accanitamente ripetente, metteva a subbuglio la scuola odiando la maestra autoritaria e concupendo l'avvenente supplente. T. Kezich ha interpretato il successo del film come un fenomeno nazional-popolare. Pierino e la cinematografia trash di quegli anni simboleggiavano gli ideali regrediti dell'*homo italicus medius* e la sua impotenza di fronte ai cambiamenti nei rapporti fra i sessi preannunciati dal nuovo millennio.

<sup>12</sup> CHRISTINE DE PIZAN, *La Città delle Dame*, a cura di P. Caraffi, Milano-Trento, Luni Editrice, 1998, Libro I, p. 167.

<sup>13</sup> Cfr. R. PALOMBA, (a cura di), *Figlie di Minerva. Primo rapporto sulle carriere femminili negli enti pubblici di ricerca italiani*, Milano, Franco Angeli, 2000. A. MICALI (a cura di), *Donne all'Università*, Bologna, Il Mulino, 2001 e R. FONTANA, *Il lavoro di genere*, Roma, Carocci, 2002.

La concentrazione femminile nella scuola ha suscitato e suscita ancora contrastanti rappresentazioni sociali<sup>14</sup> e svariate reazioni. Per i diffidenti, è la prova dell'invadenza del sesso debole, i cui limiti intellettuali uniti alla scarsa combattività sindacale hanno contribuito alla svalutazione degli stipendi. Fra i professori delle scuole superiori – nel 2004 scesi al 40% – si espande a macchia d'olio la sensazione sempre più netta di assistere «al tramonto del gallo nel pollaio»<sup>15</sup>. Per gli ottimisti è, invece, una risorsa aggiuntiva, date le attitudini e le capacità relazionali delle insegnanti, ritenute in grado di affrontare i conflitti con i giovani, diversamente dai colleghi, più propensi, a quanto pare, al facile ricorso delle note per mantenere il controllo e la disciplina nelle classi.

Per Fioroni, il ministro della Pubblica istruzione, la situazione è un campanello di allarme: la carenza di maestri e professori dovrebbe sollecitare soluzioni operative, per ora ricercate in misteriosi incentivi per aumentare le «quote blu» nella scuola.

Il mondo della scuola, agitato come il capello di un prestigiatore dal continuo alternarsi di giochi riformistici e contro-riformistici, è soprattutto invaso da moltissimi pregiudizi, luoghi comuni, critiche dei mass-media, ideologie, stereotipi, miti, silenzi, falsità e disagi.

In modo palpabile stanno poi crescendo i malesseri psicofisici del corpo docente, come risulta dalla prima indagine, condotta nell'Italia del Nord, dallo psichiatra V. Lodolo D'Oria. L'invivibilità degli ambienti scolastici sommata al dispendio di energie, richiesto dall'esercizio dell'insegnamento, e ad altre ragioni molteplici e complesse, espone questa comunità professionale ad alto rischio di esaurimento, al *burnout*, e al conseguente ricorso, nei casi meno gravi, agli psicofarmaci, assunti in particolare dalle donne<sup>16</sup>. Il rischio psichiatrico degli insegnanti è comunque due, tre volte maggiore rispetto a tutti gli altri del pubblico impiego.

Per lo psichiatra Andreoli, l'invivibilità della scuola mieterebbe invece vittime soprattutto fra i giovani, in particolare fra gli adolescenti che arrivano al suicidio<sup>17</sup>. La percezione negativa che avrebbero gli studenti della scuola assicura infine all'Italia un triste primato nel panorama internazionale<sup>18</sup>.

Di diverso tono sono le argomentazioni sostenute dal 1994 dal gruppo di insegnanti, noto come Autoriforma gentile, nel libro *Buone notizie dalla scuola*, uscito nel 1998<sup>19</sup>. Le autrici e gli autori, ispirati dalla pedagogia della differenza, progettano la vivibilità della scuola sulla qualità delle relazioni e delle esperienze soggettive, maturate da insegnanti orientati a decostruire il

<sup>14</sup> Sulle rappresentazioni delle giovani insegnanti si veda di G. SEVESO, *Il disagio di insegnare*, in «Adultià» dossier monografico dedicato a disagio e relazioni di aiuto, 13, 2001, pp. 76-87.

<sup>15</sup> D. STARNONE, *L'altra metà della scuola*, in «Il Messaggero», 2 aprile 2004, p. 12.

<sup>16</sup> Cfr. V. LODOLO D'ORIA, *Scuola di follia*, Roma, Armando, 2005.

<sup>17</sup> Cfr. V. ANDREOLI, *Lettera a un insegnante*, Milano, Rizzoli, 2006.

<sup>18</sup> N. BOTTANI, *Insegnanti al timone?*, Bologna, Il Mulino, 2002, pp. 231-32.

<sup>19</sup> Cfr. A. LELARO, V. CONSENTINO, G. ARMELLINI (a cura di), *Buone notizie dalla scuola*, Milano, Pratiche Educative, 1998.



modello di un sistema scolastico, profondamente deformato dalla trasmissione unilaterale del sapere e dal controllo delle prestazioni. L'invito a rivedere i guasti prodotti dal modello competitivo e razionalistico procede comunque fianco a fianco con chi<sup>20</sup> prospetta il cambiamento dei compiti educativi, della didattica e dell'organizzazione del sistema scolastico e soprattutto della mentalità dei docenti secondo le regole dell'oggettività intellettuale, della disciplina mentale e della ricerca scientifica.

Ci sono poi interrogativi sulle conseguenze della femminilizzazione dell'insegnamento sul piano delle dinamiche culturali. S. Ulivieri è stata fra le prime studiose ad inaugurare la riflessione<sup>21</sup> sulla valorizzazione del ruolo delle insegnanti a livello professionale e del concetto di genere nella ricerca pedagogica.

Altre ricerche stanno focalizzando in Italia l'attenzione sulla visione della femminilità nei libri di testo<sup>22</sup>. Senza esaminare nel dettaglio la letteratura nostrana sulla situazione professionale delle insegnanti, vale comunque la pena fare qualche altra considerazione. Per quanto riguarda la ricerca sugli aspetti psicologici e cognitivi non ci sono nel nostro paese testi sufficientemente esaurienti<sup>23</sup>. Anche se non mancano le indagini che esaminano e «sondano» i diversi rendimenti scolastici dei preadolescenti<sup>24</sup>, degli adolescenti e dei giovani universitari. Mentre sono diverse le ricerche che affrontano le tematiche relative ai condizionamenti sociali nella scelta della professione, alle riflessioni femministe sul ruolo della comunità femminile docente e alle storie dell'educazione e dell'istruzione femminile in Italia.

Se è vero che il mutismo della pedagogia italiana sull'identità di genere nei comportamenti, nelle esperienze di apprendimento e nelle rappresentazioni è entrato in crisi, è anche vero che le nostre conoscenze su come è vissuto il maschile e il femminile negli ambienti scolastici dalle ultime generazioni sono piuttosto limitate.

A parte il fatto ormai di pubblico dominio che alcune professioni nel mondo della formazione sono appannaggio maschile – come ad esempio, l'univer-

<sup>20</sup> N. BOTTANI, *Insegnanti al timone?*, cit., p. 216.

<sup>21</sup> Cfr. S. ULIVIERI, *Essere donne insegnanti, storia, professionalità e cultura di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1996 e *Educare al femminile*, Pisa, Edizioni ETS, 1995. Nella Società italiana di pedagogia è coordinatrice del gruppo «Genere ed educazione».

<sup>22</sup> Si veda in merito il progetto europeo Polite (acronimo di Pari Opportunità nei Libri di Testo) del 1998 per un ripensamento dell'editoria scolastica italiana. Cfr. E. PORZIO SERRAVALLE (a cura di), *Saperi e Libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita*, Vademecum II, Progetto Polite, Associazione Italiana Editori, 2001; D. DEMETRIO, M. GIUSTI, V. IORI, B. MAPELLI, A.M. PIUSSI, S. ULIVIERI, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Milano, Guerini e Associati, 2001.

<sup>23</sup> Z. CATTANEO, T. VECCHI, *Psicologia delle differenze sessuali*, Roma, Carocci, 2006, p. 106.

<sup>24</sup> Sull'individuazione di alcune tendenze che caratterizzano i ruoli psico-sessuali non convenzionali assunti nella presadolescenza in Italia si veda la documentazione fornita dalla ricerca di S. DE PIERI, G. TONOLI (a cura di), *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Roma, Armando, 1990.

sità – mentre altre, come l'insegnamento nelle prime fasce d'età – sono tipicamente femminili, rimangono in ombra tanti altri aspetti. In tal senso, resta ancora da esplorare in che modo l'ambiente scolastico favorisce o non favorisce «le credenze più o meno giustificate relative alla capacità e alle attitudini dei due sessi»<sup>25</sup>. Avrebbe un'importanza fondamentale indagare le modalità di comunicazione delle insegnanti con gli alunni e con le alunne e i contenuti dei libri di testo, soprattutto da quando la compresenza fra i sessi dagli asili alle aule universitarie ha prodotto mutamenti culturali nel costume sociale e nelle aspettative della popolazione studentesca italiana.

Le cause del minor successo scolastico dei ragazzi vengono generalmente attribuite alla mancata possibilità di identificarsi in un modello maschile, alla femminilizzazione dell'insegnamento e all'aumento delle studentesse. Questo insieme di fattori influirebbe negativamente sul rendimento degli studenti, in particolare su quelli iscritti ai licei, e sulla costruzione della loro identità<sup>26</sup>.

Si potrebbe avvalorare questa ipotesi con una verifica comparativa sul rendimento scolastico degli utenti degli istituti tecnici e professionali, in cui predomina in aula la componente maschile. Ma le particolari e giustificate preoccupazioni<sup>27</sup> sugli insuccessi e sulle difficoltà degli studenti nei licei, meno numerosi rispetto alle ragazze e meno disponibili ad affrontare gli impegni scolastici con lo stesso spirito delle loro coetanee, vengono affrontate con un atteggiamento più ideologico che scientifico. E ci sono altre difficoltà da affrontare.

Per esempio, come affrontare le percentuali molto basse di uomini che prendono il permesso di paternità e il fatto che la cura dei figli non è una responsabilità condivisa? Anche nei paesi nordici europei, come la Svezia, la Finlandia e la Norvegia, all'avanguardia sul piano della parità sessuale, si finisce per tutelare lo stipendio più importante, quello maschile per evitare che la paternità possa incidere nella produttività lavorativa. Non è comunque irrilevante la tendenza dei padri a condividere la cura della prole, dei ragazzi dell'ultima generazione ad arricchire, nelle associazioni di volontariato, la loro vita occupandosi di soggetti sociali deboli, e l'interesse dimostrato dagli studenti verso i corsi universitari che richiedono impegni e competenze sociali, per esempio, il corso di Educatore sociale territoriale.

Non è infine trascurabile la tendenza che al maggior successo scolastico delle ragazze corrisponda una loro *défaillance* su alcuni fronti tecnici. Da ricerche svolte in alcuni paesi europei emerge uno scarto significativo tra maschi e femmine in età pre-adolescenziale riguardo l'uso del computer: i pre-

<sup>25</sup> Z. CATTANEO, T. VECCHI, *Psicologia delle differenze*, cit., p. 103.

<sup>26</sup> G.L. MOSSE si è storicamente occupato dell'analisi dei valori maschili, mettendo in luce i cambiamenti attuali in corso in *L'immagine dell'uomo. Lo stereotipo maschile nell'epoca moderna*, tr. it., Torino, Einaudi, 1997; si veda anche di S. PICCONE STELLA, C. SARACENO, *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, Il Mulino, 1986.

<sup>27</sup> Il tema è stato affrontato dal convegno *Processi formativi e differenze sessuali: insegnamento ed apprendimento nel mondo che cambia* tenutosi al Liceo Rosmini di Trento il 30 marzo 2006.

valenti giochi di guerra e di competizione non appartengono alle aspettative simboliche e ai desideri ludici femminili<sup>28</sup>.

In altre parole, la posta in gioco nei percorsi istituzionali addetti all'istruzione è la formazione di identità in grado di affrontare i processi in corso di trasformazione dei ruoli sessuali e le relative scelte professionali<sup>29</sup>. Ma il divario tra socializzazione e apprendimento disciplinare, tra le aspettative degli insegnanti e le risorse messe a disposizione dalla politica negli investimenti sulle strutture e sul personale, tra i messaggi contraddittori rivolti al mondo scolastico per favorire l'istruzione di massa e la cultura manageriale, frenano le iniziative e l'autorevolezza della comunità professionale, eletta a motore della società, ma paradossalmente lasciata senza benzina.

La femminilizzazione del corpo docente inoltre è destinata a entrare in rotta di collisione con un complesso di saperi impermeabili all'intelligenza e all'esperienza di genere<sup>30</sup>. La scuola è ancora tradizionalista riguardo ai programmi e all'organizzazione dei saperi non adeguati alla maggiore e più qualificata cultura femminile. È possibile oggi alle soglie del terzo millennio continuare ad immaginare un insegnamento della storia, della filosofia, dell'arte, della letteratura, delle scienze umane e naturali, senza rendere visibili i contributi dati dalle donne ai processi di conoscenza?

Inoltre va fatto notare il fatto che l'insegnamento nella scuola d'infanzia e in quella primaria, viene considerato un'occupazione di scarso prestigio, a dispetto della fama internazionale guadagnata, per fare un solo significativo esempio, dalle motivate maestre della scuola d'infanzia a Reggio Emilia. In genere si ritiene che le persone che hanno scelto questa professione presentino modeste doti intellettuali e pedagogiche e che diversamente dalle persone d'ingegno non siano attratte da professioni più remunerative e di maggior prestigio. Questo atteggiamento, per H. Gardner, ha ultimamente spinto le statunitensi di talento che due generazioni fa si sarebbero dedicate all'insegnamento, o magari sarebbero state costrette a farlo, ad evitare questa scelta professionale con il risultato che la scuola statunitense si è impoverita di apporti femminili che nel passato si sono rivelati preziosi<sup>31</sup>.

Per quanto riguarda l'Italia è talmente radicato nell'immaginario collettivo che determinati livelli d'insegnamento sia *cosa nostra*, *di donne* da spingere le studentesse ad affollare all'università gli attuali corsi di laurea di Scienze umanistiche, quasi completamente disertati dai soggetti maschili, scarsa-

<sup>28</sup> Cfr. L. ERLICHER, B. MAPELLI, *Immagini di cristallo. Desideri femminili e immaginario scientifico*, Milano, la Tartaruga, 1991 e G. FRANCHI, B. MAPELLI, G. LIBRANDO, *Donne a scuola. Scolarizzazione e processi di crescita di identità femminili negli anni '70 e '80*, Milano, Franco Angeli, 1987.

<sup>29</sup> Sulle identità professionali e sul peso degli stereotipi cfr. V. SCHIMMENTI, *Donne e professione. Percorsi della femminilità contemporanea*, Milano, Franco Angeli, 2007.

<sup>30</sup> Cfr. G. SEVESO, *Per una storia dei saperi femminili*, Milano, Unicopli, 2000.

<sup>31</sup> Cfr. H. GARDNER, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1999, p. 147.

mente presenti anche nei licei pedagogici. Questi diversi percorsi formativi limitano l'accesso femminile alle professioni meglio retribuite e con maggiori possibilità di carriera. La situazione è comune a molti paesi dell'Occidente, dove sono poche le laureate nelle cosiddette scienze dure: matematica, fisica, chimica e ingegneria.

La mancata vocazione tecnologica e matematica sembra collegata allo stereotipo secondo il quale le donne non sono portate a sviluppare determinate abilità cognitive. Come interpretare allora il successo delle studentesse cinesi nella matematica? Bisogna chiamare in causa la biologia o la cultura<sup>32</sup>?

In attesa che si stabilisca con maggiore chiarezza quanto l'esperienza scolastica favorisca determinate abilità a scapito di altre, secondo il sesso di appartenenza, resta da segnalare la disaffezione giovanile nei confronti della scelta della professione-insegnante.

Il recente testo di G. Giovannone *Perché non sarò mai un insegnante*<sup>33</sup> ha lanciato un altro campanello d'allarme; documenta infatti attraverso i compiti in classe, svolti da 150 studenti di un liceo pisano, il rifiuto dimostrato dai giovani nei confronti di un mestiere, giudicato, particolarmente mortificante dal punto di vista economico e avvilente sul piano del prestigio sociale. La crisi dell'immagine professionale si era già manifestata in modo evidente più di dieci anni fa nel corpo docente della scuola secondaria superiore. Il ritratto fornito da G. Pacchiano<sup>34</sup> mostrava infatti le reazioni maschili di fronte a un mestiere vissuto con senso di vergognoso ripiego – accentuato dall'impotenza di lavorare in un ambiente anacronistico, ancora profondamente modellato dalla Riforma Gentile del 1923 – negli anni in cui le statistiche registravano l'avanzata delle professoresses nelle scuole superiori.

Quando ci sono reazioni, giudizi e comportamenti sociali che spingono il versante maschile a giudicare avvilenti le professioni ritenute appannaggio femminile, allora si ha a che fare con una mentalità patriarcale delle relazioni di genere.

Il che rischia di perpetuare *ad libitum* lo spirito della politica scolastica del 1878 di F. De Sanctis e della riforma gentiliana che con l'istituzione di Licei femminili nel 1923 rafforzava nell'opinione pubblica il principio secondo il quale anche nel campo della trasmissione dei saperi l'autorità maschile avesse la precedenza su quella femminile. La legge del 9 novembre proibiva nel 1926 l'insegnamento della filosofia, della storia, delle materie letterarie, del diritto e dell'economia nelle scuole superiori alle donne e quella del 1932 negava alle donne l'accesso alla Scuola Superiore Normale di Pisa, in quanto incompatibile con la psicologia femminile.

Mettendo assieme con un'occhiata retrospettiva la politica scolastica coi giudizi degli intellettuali dei primi decenni del Novecento, ci si sente trasportare nel cuore di un ordinamento sociale che insegnava il disprezzo per la parità e che

<sup>32</sup> Z. CATTANEO, T. VECCHI, *Psicologia delle differenze*, cit., p. 98.

<sup>33</sup> Cfr. G. GIOVANNONE, *Perché non sarò mai un insegnante*, Milano, Longanesi, 2002.

<sup>34</sup> Cfr. G. PACCHIANO, *Di scuola si muore*, (Anabasi 1993), Milano, Feltrinelli, 1996.

non badava a spese per opporre resistenza a qualsiasi tentativo di cambiamento: «il femminismo è un movimento che mi sembra condannato dal nome stesso. È un'idea femminile nel senso cattivo della parola. Anche i maschi hanno i loro problemi particolari, ma non hanno ancora inventato il mascolinismo»<sup>35</sup>.

Con queste parole Benedetto Croce liquidava in una intervista il problema dei nascenti diritti delle donne in Italia. Nel 1911 trovava sconveniente, come altri intellettuali liberali italiani, che si nutrissero dei dubbi sui valori tradizionali della mascolinità e della femminilità. Valori che occuparono un posto-chiave nella politica educativa del fascismo. Non soltanto le leggi vietarono alle donne l'accesso agli insegnamenti fondamentali ma anche le pressioni sociali imponevano loro di rinunciare alla curiosità intellettuale e alla libertà di associazione. Questa è una storia da raccontare a tutte e a tutti. E le ricerche maturate in Italia negli ultimi decenni non aspettano altro che questa occasione.

#### 4. Conclusione

In quali condizioni può decollare con sicurezza una scuola pubblica, ispirata ai principi dell'egualitarismo, che deve rendere conto della crescita, delle scelte delle studentesse e degli studenti a lei affidati, se non dispone di una mappa che indichi dove la cultura femminile è stata seppellita e dove invece ha germogliato?

Quali nuovi paradigmi mentali e quali invenzioni sociali possono preparare ad affrontare le *crisi* nella scuola, se questa è ancora dipendente dalle contraddizioni e dagli stereotipi del maschile e del femminile?

L'incapacità di misurarsi con gli eventi e di reagire fa perdere di vista il significato originario della parola greca *krisis*, usata anticamente per sollecitare il momento della scelta, della decisione, della svolta. In questo senso la femminilizzazione della scuola, non limitata a una quanto mai necessaria lettura quantitativa dei dati, può essere l'occasione per dispiegare le ali, per far apparire il fenomeno sotto un'altra luce. Può essere l'occasione per ricostruire il patrimonio antichissimo, intatto e quasi inesplorato della cultura femminile.

Ciò conferirebbe al corpo docente una spinta, grazie alla quale è forse possibile spezzare il durissimo guscio dei luoghi comuni che spesso finiscono per rendere invisibile, irriconoscibile ed incomprensibile qualsiasi tipo di problema. Visto poi che indietro non si torna e che molte cose sono cambiate, è ormai ovvio che non spetta più alle insegnanti far osservare nella scuola le regole dei saperi maschili. Non è neanche possibile seguire le orme delle «vestali della classe media» (come le aveva definite lo studio di M. Barbagli e M. Dei<sup>36</sup>) che avevano inaugurato, nella scuola media unica degli anni '60, la stagione classista delle bocciature.

<sup>35</sup> Cfr. M. DARONI, *Una inchiesta sul femminismo*, Bari, Tip. G. Laterza e Figli, 1911, p. 24.

<sup>36</sup> Cfr. M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino, 1969.

Del resto, gli attuali profili professionali, che non si accontentano di funzionarie addette ad una solerte trasmissione del sapere, esigono ricercatrici, sperimentatrici e intellettuali. Non si può aprire il varco all'innovazione se non si affronta quale visione della femminilità e della maschilità ha messo in scena la scuola e quale peso ha esercitato sulle esistenze individuali e sui destini collettivi. Uno dei lavori recenti più interessanti nel campo della sociologia dell'educazione è il libro di R.W. Connell, *Questioni di genere*<sup>37</sup>. L'autore rilegge il tema con uno sguardo globale sulle tendenze della società contemporanea. A livello mondiale, la maggior parte del corpo insegnante, nelle scuole di base è costituita da donne, mentre il mondo accademico è fortemente mascolinizzato. Una ragione più che sufficiente per configurare questo tipo di organizzazione come un *regime di genere*<sup>38</sup>, che presuppone una divisione nei sistemi educativi. Pertanto, lo studioso australiano prospetta l'ambito dell'istruzione come teatro del cambiamento: in particolare, le insegnanti in quanto categoria professionale, vincolata a una struttura di potere di tipo patriarcale, possono trarre forza da questa situazione, perché hanno un interesse strutturale al cambiamento.

Dalle ricerche condotte, negli ultimi quindici anni, è significativo il sorprendente interesse per lo studio dei processi di apprendimento del genere. Connell prende in particolare considerazione l'innovativa ricerca svolta nelle scuole elementari nord americane dall'etnografa B. Thorne. Il suo libro *Gender Play* ha infatti gettato una nuova luce sui processi di socializzazione relativi ai ruoli di genere<sup>39</sup>. L'interesse per le relazioni formali e informali in aula, ha fatto sì che la Thorne non si sia limitata a verificare la trasmissione verticale dei ruoli sessuali per enfatizzarne la differenza ma l'ha spinto a prestare attenzione alle situazioni in cui i bambini e le bambine interagivano e a quelle in cui si distanziavano, separandosi.

Il riconoscimento del carattere *situazionale* del genere<sup>40</sup> le ha permesso di identificare diversi tipi di attività, da quelle in cui si concretizzano occasioni che favoriscono la contrapposizione dei ruoli sessuali ad altre, in cui la contrapposizione non ha alcun peso. Interpretando la differenza di genere come qualcosa che agisce nella pratica, non come qualcosa che semplicemente esiste, è stato possibile individuare come e quando i bambini e le bambine nei giochi, nei movimenti, nel linguaggio, nei processi di apprendimento, nelle attività simboliche, nei contatti e nei gesti si rapportino al genere in modo costruttivo e attivo o in modo passivo e dipendente dal mondo adulto. In altre parole, l'indagine ha evidenziato l'autonoma *capacità d'azione* di entrambi i gruppi di fronte ai ruoli sessuali. Grazie a questo metodo, la ricerca in que-

<sup>37</sup> Cfr. R.W. CONNELL, *Questioni di genere*, tr. it., Bologna, Il Mulino, 2006.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 105. e p. 118.

<sup>39</sup> Cfr. B. THORNE, *Gender play. Girls and boys in school*, New Brunswick, N.J., Rutgers University Press, 1993.

<sup>40</sup> R.W. CONNELL, *Questioni di genere*, cit., p. 45.

stione non si è limitata ad osservare le situazioni scolastiche che dirigono il comportamento dei bambini secondo determinati schemi sessuali.

Altri studi hanno evidenziato il ruolo attivo dei soggetti nelle varie fasi dell'apprendimento del genere. Per esempio, Mac an Ghail ha riscontrato lo stesso percorso costruttivo negli studenti di una scuola superiore inglese<sup>41</sup>. A sua volta la pedagogista B. Davies<sup>42</sup> ha esaminato i processi attraverso i quali i bambini delle scuole primarie assumono l'identità di genere. Il suo libro *Shards of Glass* fornisce agli insegnanti gli strumenti grazie ai quali gli allievi e le allieve possono prestare un'attenzione sempre maggiore al modo in cui le identità sono disciplinate a livello discorsivo. Con una prospettiva post-strutturalista di marca foucaultiana, la scuola viene trasformata in un laboratorio, dove si impara a capire le modalità d'azione capillare esercitata dai vari poteri discorsivi (libri di testo, linguaggi non-verbali, conversazioni, moda, bellezza, sport, influenza del gruppo dei pari, ecc.) sulla costruzione dell'identità. L'aspetto più efficace di questo approccio consiste nel mettere in evidenza il fatto che le identità sono sempre storicamente costruite e che pertanto sono tendenzialmente aperte al cambiamento<sup>43</sup>.

Un episodio significativo riportato in prima pagina dalla stampa italiana<sup>44</sup> permette di percepire meglio questo tipo di impostazione. A Udine una ragazzina di 15 anni ha utilizzato il computer della scuola in orario pomeridiano per offrire le immagini del suo corpo in cambio di una ricarica per il cellulare. La magistratura non ravvisando alcun elemento penale ha archiviato il caso, il ministro della Pubblica istruzione, ha condannato l'uso dei video-telefonini con pene pecuniarie, mentre la scuola, agli occhi del giornalista, è apparsa soltanto come un set che ha dato spazio ai mostri generati dalla nostra cultura. Ci sarebbe molto da dire in merito, ma ci si può fermare all'unico dato evidente: la ragazza ha capito l'uso della tecnologia in funzione della mercificazione del proprio corpo. Questo deve far riflettere sul fatto che nessuno in classe l'ha aiutata, come ha fatto la Davies, a ripensare collettivamente quella identità che ha cercato di acquisire in modo così avvilente. Offrire in aula una piattaforma di discussione sulle esperienze e sulle dinamiche legate alla femminilità e alla mascolinità aiuta a creare gruppi di discussione, a riflettere sui temi dell'identità, sui rapporti di potere tra i sessi e sul problema della violenza sulle donne.

Gli studi raccolti da Connell testimoniano l'effervescenza di attività e di iniziative che sono fiorite negli ambiti accademici e nelle scuole inglesi e nord-americane. Queste indagini danno un significato ai rapporti di genere, servono a capirli e a cambiarli. In Italia il primato androcentrico nei programmi, nella

<sup>41</sup> Cfr. M. MAC AN GHAILL, *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*, Buckingham, Open University Press, 1994.

<sup>42</sup> Cfr. B. DAVIES, *Shards of glass: children reading and writing beyond gendered identities*, Sydney, Allen & Unwin, 1993.

<sup>43</sup> R.W. CONNELL, *Questioni di genere*, cit., p. 132.

<sup>44</sup> MINA, *Se la scuola è solo un set*, in «La Stampa», 2 dicembre 2007, p. 1.

lingua, nella pubblicità, nei media e nelle esperienze scolastiche è un dato di fatto: si dà ancora il caso che le ragazzine e i ragazzini cerchino di conquistarsi l'identità sognando di diventare rispettivamente veline e calciatori.

L'interrogarsi sui diversi regimi di genere instaurati nei contesti istituzionali (scuole, università, centri dell'amministrazione pubblica, mondo della produzione, eserciti, club sportivi, ecc...) significa ripensare con Connell<sup>45</sup> le pratiche educative, basate sulla svalutazione dell'operato femminile, significa confrontarsi con le strutture patriarcali delle relazioni di genere e con le dinamiche identitarie.

Per esempio, alla fine del Medioevo, C. de Pizan si era concentrata sulle possibilità di trasformazione contraddicendo le idee antifemminili della società in cui viveva. Per questa via, era riuscita a progettare l'impensabile autorità dell'*ars docendi* femminile e a focalizzare il fatto che l'*ars* non fosse una prerogativa esclusivamente maschile. Non dando nulla per scontato, aveva dato un significato inedito all'identità femminile. Il riconoscimento di questo principio nella sfera pubblica sarebbe servito, secondo la de Pizan, a combattere l'oppressione, subita dalle sue contemporanee nella vita familiare, segnata da violenze domestiche.

Come ha ben messo in luce lo stimolante lavoro di Connell le tendenze al mutamento sono favorite da condizioni esterne e da forze interne. E quando queste ultime si esprimono al massimo si rafforza l'idea che lo studio del genere è anche alla base dello studio dei rapporti tra l'*ars docendi et discendi*.

Nessuna delle battaglie tra le riformatrici della scuola del secolo scorso – contro il sessismo, l'emarginazione, l'analfabetismo e il maschilismo – può certamente dirsi vinta o conclusa, se non si procede per questa via. Per convincersene basta fare un giretto nelle scuole di periferia dei grandi centri urbani. Fa parte della funzione pubblica dei centri di insegnamento aspirare a uno spazio in cui si possa imparare a coltivare l'umanità, come dice M. Nussbaum, invece di limitarsi a ignorare i tesori nascosti nelle infinite risorse soggettive e collettive.

Le protagoniste della vita scolastica che esprimono la loro insofferenza di fronte a situazioni svuotate di contenuto e che sono animate dalla passione per la conoscenza, sono pronte ad immaginare nuove sceneggiature. L'intelligenza serve proprio a questo, a percepire realtà inesplorate.

La scuola di una società democratica non può rinunciare, per un istintivo senso del futuro, all'idea della «felicità di insegnare»<sup>46</sup>. Grazie a questo stato d'animo, si *scopre* che nella storia della cultura ci sono stati sia un Aristotele, un Montaigne e un Gentile ma anche una Saffo, una de Pizan e una Montessori.

<sup>45</sup> R.W. Connell, *Questioni di genere*, cit., p. 107.

<sup>46</sup> V. CONSENTINO, *La felicità di insegnare*, in «L'Unità», 15 marzo 2003.